

Valor predictivo de las habilidades metacognitivas en el afrontamiento en situaciones de bullying y cyberbullying¹¹

Lydia Nacimiento Rodríguez

Estudiante de doctorado
Licenciada en Psicopedagogía especializada en Psicología Educativa
Universidad de Sevilla, España
Correo electrónico: lydianacimiento@gmail.com

Isabel Rosa Pantoja

Estudiante de doctorado
Licenciada en Psicopedagogía especializada en Psicología Educativa
Universidad de Sevilla, España
Correo electrónico: elirospantoja@gmail.com

Joaquín A. Mora-Merchán

Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,
Universidad de Sevilla, España
Correo electrónico: merchan@us.es

Recibido: 28/06/2017
Evaluado: 21/07/2017
Aceptado: 27/07/2017

Resumen

Bullying y cyberbullying son fenómenos que están recibiendo en los últimos tiempos una gran atención. Entre las variables que ayudan a reducir el problema y su impacto están las estrategias de afrontamiento (EEA). *Objetivo:* analizar el peso que tienen las Habilidades Metacognitivas (HHMM) en el uso de las EEA que se ponen en marcha ante el bullying y cyberbullying. *Método:* Se ha evaluado a 346 sujetos entre 12-18 años de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), aplicándose los cuestionarios ECIPQ (Brighi et al., 2012a), EBIPQ (Brighi et al., 2012b), Brief-Cope (Perczek et al., 2000) y un IHM (Nacimiento, Rosa & Mora-Merchán, 2012). *Resultados:* un mayor uso de HHMM predice el uso de EEA productivas, sin encontrar asociaciones directas con el grado de victimización en bullying y cyberbullying, siendo las EEA improductivas buenas predictoras del aumento de la frecuencia de victimización.

Palabras clave

Acoso escolar, ciberacoso, autorregulación, estrategias de afrontamiento, adolescentes.

11 Para citar este artículo: Nacimiento, L., Rosa, I., & Mora-Merchán, J.A. (2017). Valor predictivo de las habilidades metacognitivas en el afrontamiento en situaciones de bullying y cyberbullying. *Informes Psicológicos*, 17(2), pp. 135-158 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a08>

Predictive value of metacognitive skills in relation to the use of coping strategies in situations of bullying and cyberbullying

Abstract

Bullying and cyberbullying are phenomena that are receiving great attention in recent times. Among the variables that help reduce the problem and its impact are coping strategies (EEA). In this study, we wanted to analyze the weight of Metacognitive Abilities (HHMM) in the use of EEA that are put in place in the face of bullying and cyberbullying. A total of 346 subjects between 12-18 years of Secondary Compulsory Education students were evaluated using the ECIPQ questionnaires (Brighi et al., 2012a), EBIPQ (Brighi et al., 2012b), Brief-Cope (Perczek et al., 2000) and A HMI (Birth, Rosa and Mora-Merchán, 2012). The results show that a greater use of HHMM predicts the use of productive EEA, without finding direct associations with the degree of victimization in bullying and cyberbullying, with unproductive EEA being good predictors of increased frequency of victimization.

Keywords

Bullying, cyberbullying, metacognition, coping strategies, adolescents.

Valor preditivo de habilidades metacognitivas sobre o uso de estratégias de enfrentamento em situações de bullying e cyberbullying

Resumo

Bullying e cyberbullying são fenômenos que estão recebendo nos últimos tempos muita atenção. Entre as variáveis que ajudam a reduzir o problema e seu impacto são estratégias de enfrentamento (EEE). Neste estudo, nós tentamos analisar o peso que as habilidades metacognitivas (HHMM) no uso do EEE que são lançados contra o bullying e cyberbullying. É avaliou 346 sujeitos entre 12-18 anos de ensino secundário obrigatório, aplicando os questionários ECIPQ (Brighi et al., 2012a), EBIPQ (Brighi et al., 2012b), Breve-Cope (Perczek et al., 2000) uma IHM (Nascimento, Rosa e Mora-Merchán, 2012). Os resultados mostram que uma maior utilização de HHMM prevê o uso de EEE produtivo, encontrar associações diretas com o grau de bullying e vitimização cyberbullying, sendo improdutivas EEE bons preditores de aumento da frequência de vitimização.

Palavras chave

o bullying, cyberbullying, a auto-regulação, estratégias de enfrentamento, adolescentes.

Introducción

El bullying es un fenómeno que se muestra de un modo cada vez más frecuente en nuestra sociedad y está recibiendo una gran atención debido a su alta prevalencia (Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2011; Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015) y las devastadoras consecuencias (Josephson & Pepler, 2012). Si bien no deja de ser la parte visible de un fenómeno más amplio y profundo que forma parte de la cotidianidad en la que viven nuestros jóvenes (Sanabria, Villanueva, & García, 2007). Sin embargo, ha sido en los últimos diez años cuando se ha producido un enorme desarrollo en el área, tanto en lo referido a la investigación, como en la intervención y la prevención (Rodríguez-Castañeda, Penagos, Reyes, Rodríguez, & Gantiva, 2013).

Por otra parte, la generalización del acceso a las tecnologías de la información y comunicación (TICs) y su uso masivo (Blais, Craig, Pepler, & Connolly, 2007) han transformado el modo en que las personas se relacionan entre sí y con el entorno, haciendo que las NNTT sean empleadas con el fin de perjudicar y dañar a los demás (Rigby & Smith, 2011). Esto ha facilitado que el bullying evolucione en esta última década hasta el cyberbullying, fenómeno que comparte sus características básicas, pero que es puesto en marcha mediante el uso de dispositivos electrónicos, teléfonos móviles y/o internet (Paul, Smith, & Blumberg, 2012; Quintana & Ruiz, 2013; Schenk & Fremouw, 2012). En algunas situaciones o circunstancias el agresor realiza este tipo de acciones de forma anónima o seudónima poniendo a

la víctima en una situación con imposibilidad de defenderse (Lanzillotti & Korman, 2014; Redondo, Luzardo & Rangel, 2016).

Actualmente, son muchas las investigaciones que se desarrollan con el objeto de esclarecer las bases de este fenómeno, para poder comprender qué variables pueden, de alguna forma, mediar en esta dinámica. Se han analizado muchos aspectos en relación a estos fenómenos, olvidando los procesos internos del comportamiento personal así como las respuestas emitidas por los sujetos en esta dinámica. Recientemente, una variable que está tomando especial relevancia en relación a las respuestas de las víctimas son las estrategias de afrontamiento (EEA), siendo éstas el principal recurso que ponen en marcha las víctimas a la hora de intentar solucionar su implicación en situaciones de acoso escolar (Giménez, 2015; Kristensen & Smith, 2003; Schenk & Fremouw, 2012). Y es que, como exponen Betancourt & Londoño (2017), la consolidación de estrategias adecuadas para la resolución de conflictos pueden promover el desarrollo del comportamiento prosocial impactando de forma positiva tanto en la autovaloración como en la valoración de los demás.

En su gran mayoría, los estudios sobre EEA se han centrado en determinar las más utilizadas (Dehue, Bolman, & Völlink, 2008; Smith et al., 2008) o identificar las más efectivas (Frydenberg, 2008; Šleglova, & Cerna, 2011). Hasta ahora, las investigaciones sobre las EEA las han equiparado con las conductas emitidas, como ocurre en los estudios de Dehue et al. (2008); Platero (2010); Perren et al. (2012); Roth & Cohen (1986); Schenk & Fremouw (2012); Šleglova & Cerna (2011); Smith et al. (2008) y Miller (1980),

olvidando los procesos que median entre la recepción de estímulos y la emisión de la conducta y que, siguiendo a Alandette & Hoyos (2009), consideramos claves en este proceso. De hecho, una de las definiciones originales de EEA es la de Lazarus y Folkman, (1984), quienes las definen como los esfuerzos comportamentales y cognitivos, que están en constante cambio, para manejar las demandas específicas externas y/o internas, que se evalúan como excesivas.

En este estudio nos centraremos en el análisis de las Habilidades Metacognitivas (HHMM) y su relación en el uso de determinadas EEA, entendiendo que estas últimas están conformadas por dos componentes: uno conductual (que son las EEA que se vienen estudiando hasta ahora) y un componente previo basado en el procesamiento cognitivo, cuyo eje central son las HHMM como claves para la selección de las EEA a nivel conductual. De este modo, planteamos que la conducta es la manifestación y el resultado de un procesamiento metacognitivo previo. Entenderíamos entonces que las HHMM presentan un efecto indirecto sobre las situaciones de cyberbullying-bullying y el grado de implicación como víctima en las mismas, siendo así una variable moduladora en cuanto a la selección conductual de EEA.

Cuando hablamos de metacognición, tomamos la definición de Haller, Child y Walberg (1988) para hacer referencia a la conciencia que una persona tiene de sus propios recursos cognitivos (metaconocimiento), y a la regulación y el monitoreo que ella puede ejercer sobre tales recursos. La capacidad metacognitiva supone la posesión de un conjunto de mecanismos o procesos de control de orden

superior que se usan durante la ejecución de planes de acción cognitiva o durante los procesos de toma de decisiones, para manejar los recursos cognitivos que uno posee y aplica durante el procesamiento de información (Haller et al., 1988). Es decir, se concibe la metacognición como constructo para definir al conocimiento sobre cómo se conoce (Medel, Vilanova, Biggio, García, & Martín, 2017).

En esta línea, apenas se hallan en la literatura especializada trabajos que estudien la incidencia de las HHMM en el desarrollo personal de los alumnos (Repetto & Carvallo, 2014). Asimismo, tan solo existen algunos estudios que, de forma muy dispersa, han establecido relaciones entre aspectos cognitivos con la agresividad o el bullying como los de Houter, (2012), Henao (2005), Ison (2004) o Sprague, Verona, Kalkhoff & Kilmer (2011) que afirman que los niños con conductas disruptivas tienden a interpretar de modo erróneo ciertas claves sociales; por esto, habitualmente, adjudican las consecuencias de su conducta a factores externos y frente a conflictos interpersonales plantean soluciones violentas como las más efectivas al centrarse en los resultados más que en los pasos intermedios de una acción. Los estudios de López del Pino, Sánchez, Pérez & Fernández (2008) concluyeron que formas específicas de agresión son explicadas por la combinación de la impulsividad con la falta de métodos de control cognitivo. Por lo que se podría relacionar la agresión con la falta de habilidades metacognitivas.

Como señalaron Martín & Marchesi (1990) y Crespo (2004), los procesos metacognoscitivos en la resolución de problemas cumplen una función autorregulatoria que permite a la persona: planificar

la estrategia de acuerdo con la cual desarrollará el proceso de búsqueda de la solución del problema, aplicar la estrategia y controlar su proceso de desarrollo o ejecución, evaluar el desarrollo del plan, es decir, de la estrategia diseñada, a fin de detectar posibles errores que se hayan cometido y modificar el curso de la acción cognitiva en función de los resultados de la evaluación. Como sucede en el estudio de Medel, Vilanova, Biggio, García, y Martín (2017), hemos destacado, dentro de las estrategias meta-cognitivas su componente de regulación de los procesos cognitivos.

Partiendo de la revisión realizada y siendo conscientes de que no ha habido ninguna respuesta generalizada que proponga un análisis de los aspectos cognitivos y metacognitivos influyentes en la aparición de determinadas EEA, así como en la relación de éstas con el grado de victimización, este trabajo se dirige a cubrir tres objetivos concretos: determinar si el uso de EEA y/o las HHMM es explicada por el grado de implicación como víctima en bullying y cyberbullying (medida en términos de frecuencia) e identificar si hay un efecto predictivo entre el uso de EEA y las HHMM.

En consonancia con los trabajos citados anteriormente, la hipótesis es que el uso de EEA y las HHMM variarán en función del grado de implicación, siendo aquellos sujetos que emplean EEA productivas y presentan HHMM los que se ven implicados en menor grado. En relación al tercer objetivo, la hipótesis que se desprende es que las EEA variarán en función de las HHMM, siendo los sujetos que presentan mejores HHMM los que empleen EEA más productivas y a la inversa.

Como continuación de estos tres primeros objetivos del estudio, surgieron dos objetivos más para esclarecer el alcance de la influencia que las EEA y HHMM podrían presentar sobre el grado de implicación como víctima. De este modo, se entiende que la dinámica de bullying sigue un proceso cíclico, por lo que las predicciones que se plantean entre las variables pueden suceder también de forma inversa. Así, el cuarto objetivo es establecer si hay una relación directa y predictiva entre el uso de HHMM y el grado de implicación como víctima y el quinto comprobar si el grado de implicación como víctima es distinto, dependiendo de las EEA seleccionadas, y puede ser explicado por éstas. La hipótesis que se plantea es que no ha de existir una relación directa entre la presencia de HHMM y el grado de implicación en cyberbullying y bullying, siendo las EEA (desde una perspectiva tradicional y conductual) mediadoras entre estas variables. En definitiva, con este estudio se analizan no solo los elementos básicos que integran la metacognición, sino su incidencia en el desarrollo humano (Repetto & Carvallo, 2014), y más concretamente, en las situaciones de victimización.

Método

Participantes

La muestra estaba compuesta por 346 sujetos con edades comprendidas entre 12-18 años (49%♀; Edad M=14.05; DT= 1.37) que se encontraban

estudiando en centros educativos de Educación Secundaria (1º a 4º E.S.O. y Programas de Cualificación Profesional Inicial) en las provincias de Huelva y Sevilla (España) siendo las unidades últimas de análisis el alumnado de forma individualizada. En 1º de la E.S.O. estaba el 38.4% de la muestra, en 2º el 28.9%, en 3º el 17.6% y en 4º el 13.3%. Los alumnos del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) representaban el 1.7% de la muestra.

mías en internet) y agresiones indirectas (p.e., alguien ha difundido rumores sobre mí por internet). El *EBIPQ* está compuesto por 14 ítems, 7 de victimización y 7 de agresión, sobre conductas específicas de agresión física directa (p.e., alguien me ha golpeado), indirecta (alguien ha difundido rumores sobre mí), verbal (p.e., alguien me ha insultado), psicológica (p.e., alguien me ha amenazado) y de exclusión social (p.e., he sido excluido o ignorado por otras personas).

Instrumentos

Los cuestionarios *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ; Brighi, Ortega, Scheitauer, Smith, Tsormpatzoudis, Barkoukis, Del Rey, et al. 2012a) y *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ; Brighi et al., 2012b), de cyberbullying y bullying tradicional incluyen cada uno de ellos dos subescalas: victimización/cybervictimización y agresión/cyberagresión. Para este estudio se utilizaron las escalas de victimización (α victimización = 0.84) /cybervictimización (α cybervictimización = 0.83), donde les preguntan por las experiencias vividas en los dos últimos meses. Las opciones de respuesta están en una escala tipo Likert de 0 a 4 (*No, 1 ó 2 veces, 1 ó 2 veces al mes, 1 vez por semana, más de 1 vez a la semana*). El *ECIPQ* está formado por 22 ítems, 11 de cyberagresión y 11 de cybervictimización, que incluyen conductas específicas como suplantación de la identidad (p.e., alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí), subida y/o retoque de vídeos e imágenes comprometidas (p.e., alguien ha colgado videos o fotos comprometidas

Brief-Cope:

Es un instrumento autoaplicado de 24 ítems para evaluar el uso de estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes validado en español (Perczek, Carver, Price, & Pozo-Kaderman, 2000). La fiabilidad interna de todas sus escalas es adecuada (Carver, 1997). Las estrategias incluidas son: autodistracción (Yo me centro en el trabajo u otras actividades para distraer mi mente), afrontamiento activo (Yo me concentro en hacer algo relacionado con la situación en la que estoy), negación (Yo me digo a mi mismo(a) que esto no es real), consumo de alcohol y drogas (Yo uso alcohol u otras drogas para sentirme mejor), búsqueda de apoyo social (Yo recibo apoyo emocional de otras personas), separación del comportamiento (Yo me doy por vencido(a) y no trato de enfrentarme a esto), desahogo (Yo digo cosas para expresar mis sentimientos desagradables), reformulación positiva (Yo trato de verlo de una forma distinta para que parezca más positivo), planificación (Yo trato de crear una estrategia o un plan para saber qué hacer), uso del humor (Yo hago bromas acerca de esto), aceptación (Yo acepto la realidad de que esto pasa), adaptación religiosa (Yo rezo o pienso,

entendiendo este último ítem como una forma de evadirse justificándose con creencias o pensamientos religiosos.

Inventario de Habilidades Metacognitivas (Nacimiento, Rosa, & Mora-Merchán, 2012). Instrumento autoaplicado de evaluación compuesto por 30 ítems para determinar la frecuencia en el uso de las habilidades metacognitivas de autorregulación: planificación (ítems 1-9, p.e., antes de responder pienso en cómo voy a resolver la situación), supervisión (ítems 10-20, p.e., mantener el objetivo que me he propuesto, es decir, me voy preguntando si sigo haciendo lo que quería hacer y los pasos que he dicho antes) y evaluación (ítems 21-30, p.e., cuando actúo me pregunto cómo me ha salido). Las opciones de respuesta se presentan en una escala tipo Likert de 0 a 4 (*Nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre*). La fiabilidad interna de este instrumento es adecuada: planificación ($\alpha = .91$), supervisión ($\alpha = .87$) y evaluación ($\alpha = .87$).

Procedimiento

Tras obtener el informe de dictamen favorable del proyecto de Investigación Biomédica (código interno: 0615-M1-15), se contactó con los centros educativos por teléfono, correo electrónico y de forma personal. Durante la recogida de datos se informó al alumnado sobre la naturaleza voluntaria y anónima de la participación y la importancia de contestar de forma honesta. De igual forma, se presentaron los objetivos y expectativas del estudio, así como los beneficios que podría tener a corto y largo plazo. A continuación los datos fueron codificados y analizados

utilizando el programa estadístico SPSS 22.

Análisis de datos

Este estudio se desarrolla a continuación de otros previos (Nacimiento & Mora-Merchán, 2014), donde los resultados significativos nos invitaban a seguir analizando la posible relación predictiva entre sus variables. De este modo, en estudios anteriores se habían desarrollado ANOVAS que permitieron comprobar si existían diferencias significativas entre las variables. Posteriormente, una vez asegurada la existencia de diferencias significativas, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (r) para medir el grado de covariación entre las mismas.

Los resultados que se presentan en este estudio se basan en análisis de regresiones lineales y lógicas binarias ajustándonos a la naturaleza de las variables para determinar su carácter predictivo, cuantificando la relación entre las mismas. Para ello, se emplearon regresiones lógicas para aquellos casos en los que no se cumplía el supuesto de normalidad, manteniendo el análisis mediante un modelo de probabilidad lineal (Alderete, 2006), por lo que se dicotomizaron las variables dependientes como variables dummy (donde "0" es la ausencia y el valor "1" la presencia de ese hecho). Y en los que se cumplía la normalidad hemos mantenido el análisis de regresión lineal para obtener una información más rica ofrecida por la propia variable continua.

Para el cuarto y el quinto objetivo, donde se dicotomizaron las variables dependientes "grado de victimización en

cyberbullying” y “grado de victimización en bullying”, la muestra se distribuyó en dos grupos en función de la frecuencia con la que se veían implicados en estas situaciones a partir de las respuestas a los cuestionarios EBIPQ y ECIPQ. Así, el grupo “no-víctimas” estaba compuesto por la parte de la muestra cuyos resultados informaban que no habían vivido situaciones de victimización en bullying o cyberbullying (11% y 20% respectivamente). Y el grupo de “víctimas” (89% en bullying y 80% en cyberbullying) incluía a las personas que habían sufrido estas situaciones con baja (un máximo de dos veces al mes) y alta frecuencia (aquellos que, al menos una vez a la semana, sufren victimización en cyberbullying o bullying tradicional).

Resultados

Previo a la exposición de los análisis principales del estudio, se realizaron análisis de estadística descriptiva para cada variable mediante análisis estadístico univariado con el cálculo de distribuciones de frecuencia y porcentajes en las variables cualitativas, y medidas de tendencia central (media aritmética) y de dispersión (desviación típica) en las variables cuantitativas. Posteriormente, se efectuaron análisis bivariados que se presentan más adelante.

Los análisis de frecuencia para las variables cualitativas dicotómicas indicaron que los casos de victimización eran muy elevados (80.1% cyberbullying y 88.7% en bullying tradicional).

En cuanto a la frecuencia de uso de las EEA, los datos mostraban que la estrategia “apoyo social” era muy empleada entre los adolescentes (92.5%), presentando una frecuencia mucho menor el “uso de alcohol y drogas” (21.4%). Así, las EEA que presentaban valores medios eran “negación” y “separación del comportamiento” (con valores de 59.8% y 59.0% respectivamente); siendo un poco más elevado el “uso del humor” (68.5%) y la “adaptación religiosa” (67.6%).

Usando Chi cuadrado comparamos los grupos en función de la victimización en ambos fenómenos con aquellas EEA que se habían dicotomizado previamente. Se encontraron diferencias significativas que indicaban que las cibervíctimas usaban más las EEA de: “autodistracción” $X^2(1, N=346) = 3.99, p < .05$ y “adaptación religiosa” $X^2(1, N=346) = 6.21, p < .05$. De igual forma, víctimas de bullying tradicional mostraron diferencias, empleaban significativamente más las EEA de “apoyo social” $X^2(1, N=346) = 3.92, p < .05$, “separación del comportamiento” $X^2(1, N=346) = 4.29, p < .05$ y “uso del humor” $X^2(1, N=346) = 4.37, p < .05$. El resto no mostraron diferencias significativas.

Para determinar si existían diferencias significativas entre ambos grupos en relación al uso de EEA y HHMM se empleó la “U de Mann-Whitney”, ya que no se cumplía el supuesto de normalidad. Así, los resultados mostraron que de las seis EEA evaluadas, en cinco de éstas existen diferencias significativas en relación a la cibervictimización: “autodistracción” y “reformulación positiva” ($p < .001$), “desahogarse” y “planificación” ($p < .01$) y “enfrentamiento activo” ($p < .05$). Menor es el número de EEA en las que se muestran diferencias significativas entre los grupos

de víctimas y no víctimas en bullying. En este caso, tan solo “autodistracción” y “desahogarse” presentaron una U de Mann-Whitney $p < .05$. Por el contrario, no existen diferencias significativas entre quienes sufren victimización (en ambos fenómenos) y aquellos que no, en cuanto a la presencia de HHMM. Por otra parte, tres son las EEA que muestran diferencias significativas en relación a la presencia de HHMM: “negación” con planificación y evaluación ($p < .05$); “alcohol” y “drogas” con “planificación” y “supervisión” ($p < .05$).

Destacan los datos obtenidos con “adaptación religiosa” donde existían diferencias significativas en las tres dimensiones: planificación y evaluación ($p < .001$) y supervisión ($p < .01$).

Las medias, desviaciones típicas y las correlaciones para cada variable cuantitativa se muestran en la Tabla 1. Todas las EEA se correlacionaron positivamente entre sí y con las dimensiones de HHMM, presentando valores débiles y moderados.

Tabla 1.
Medias, desviaciones típicas y correlaciones de las variables cuantitativas incluidas en el modelo

	<i>M (SD)</i>	2	3	4	5	6	7	8	9
Variables continuas (N = entre 344 y 346)									
1. Planificación	2.00(.90)	.63**	.19**	.26**	.04	.31**	.55**	.24**	.63**
2. Supervisión	1.99(.85)		.73**	.22**	.29**	.15**	.32**	.50**	.26**
3. Evaluación	2.07(.87)			.20**	.30**	.19**	.28**	.48**	.16**
4. Autodistracción	1.59(.77)				.30**	.15**	.41**	.27**	.14**
5. Afront. activo	1.62(.80)					.25**	.36**	.41**	.20**
6. Desahogarse	1.25(.84)						.20**	.19**	.08
7. Ref. positiva	1.51(.87)							.39**	.21**
8. Planificación ¹	1.43(.80)								.21**
9. Aceptación	1.64(.79)								

Nota: ¹Planificación EEA; * $p < .01$. ** $p < .001$.

Uso de estrategia de afrontamiento en función del grado de implicación como víctima (frecuencia)

Los resultados previos habían mostrado que el uso de distintas EEA varía en función del grado de victimización de cyberbullying y bullying (Nacimiento &

Mora-Merchán, 2014). Por ello, para cubrir el primer objetivo y conocer su valor predictivo, se realizaron regresiones logísticas binomiales, empleando las medias de las puntuaciones obtenidas en victimización y las dimensiones de EEA dicotomizadas.

Como se observa en la Tabla 1, se establecía que el grado de implicación como víctima en ambos fenómenos era una variable predictora en la selección

de determinadas EEA, mostrando coeficientes de determinación significativos en relación al grado de implicación como víctima en ambos fenómenos. En este sentido, cabe destacar que no se crearon modelos que incluyesen ambas casuísticas en la predicción de las distintas dimensiones de EEA, sino que se consolidaron distintos modelos de predicción conformados por la variable independiente “grado de victimización en cyberbullying” o “grado de victimización en bullying”. De este modo, en la Tabla 2 se puede observar la introducción de las variables explicativas que han resultado

significativas para la predicción de la probabilidad de las EEA.

Sin embargo, en relación a las predicciones, los coeficiente de Nagelkerke y de Cox y Snell presentan valores muy bajos en ambos casos, destacando únicamente las variables “reformulación positiva”, “autodistracción”, “desahogarse”, “planificación” y “adaptación religiosa” que crean modelos con la cybervictimización y cuyos coeficientes indican que presentan un efecto pequeño (Cohen & Cohen, 2003).

Tabla 2.

Pruebas omnibus y ajuste sobre los coeficientes del modelo de predicción de EEA conformado por el grado de victimización, número y porcentaje de casos clasificados correctamente en la predicción de dimensiones de EEA

Grado de cyber-victimización y victimización en bullying	Dimensiones de EEA	Chi-cuadrado (X ²)	gl	p	R ² Nagelkerke	R ² Cox y Snell	Porcentaje correcto tabla clasificación		
							Esp.	Sen.	Tot.
Gradcyber	<i>Reformulación positiva</i>	13.79	1	.000	.08	.04	0	100	89.0
	<i>Autodistracción</i>	4.93	1	.026	.05	.01	0	100	95.4
	<i>Desahogarse.</i>	6.04	1	.014	.03	.02	0	100	85.3
	<i>Planificación.</i>	4.44	1	.035	.03	.01	0	100	89.9
	<i>Adaptación Religiosa</i>	5.96	1	.015	.02	.02	0	100	67.6
	<i>Negación</i>	3.93	1	.047	.02	.01	25.2	83.6	60.1
Gradbull	<i>Separación del Comportamiento</i>	4.21	1	.040	.02	.01	15.5	91.7	60.4
	<i>El uso del Humor</i>	4.14	1	.042	.02	.01	0	100	68.5

Nota: gl= grados de libertad; p= probabilidad; Esp=especificidad; Sen.= sensibilidad; Tot.=porcentaje global de clasificación correcta

Los componentes de los modelos se expresan en la Tabla 3. Como se puede observar, se continúa con el mismo orden expuesto previamente, siendo la primera variable que ingresa en el modelo

“reformulación positiva”, seguida de “autodistracción”, “desahogarse”, “planificación” y “adaptación religiosa”. El resto de variables también se incorporan al modelo.

Tabla 3.
Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de selección de las distintas EEA

Grado de cyber-victimización y victimización en bullying	Dimensiones EEA	Exp (B) odds ratio	β	ET	gl	p
Gradcyber (VI)	Reformulación positiva	3.99	1.38	.36	1	.000
	Autodistracción	3.36	1.21	.52	1	.020
	Desahogarse	2.34	1.12	.33	1	.011
	Planificación.	2.32	.84	.39	1	.028
	Adaptación Religiosa	1.97	.68	.28	1	.014
	Negación	1.71	.54	.27	1	.047
Gradbull (VI)	Separación del Comportamiento	2.02	.70	.34	1	.041
	El uso del Humor	2.03	.71	.35	1	.039

Nota: β =coeficientes de regresión, ET= error estándar de los coeficientes β , gl= grados de libertad; p= probabilidad

Variación de las habilidades metacognitivas y su poder predictivo en función del grado de implicación como víctima

Para el segundo objetivo, se realizaron regresiones lineales para conocer qué modelos predictivos sobre las distintas dimensiones de HHMM se crean combinando ambos tipos de victimización. El análisis reveló que solo la cybervictimización salva el criterio de entrada en la ecuación, estableciendo predicciones sobre el valor de supervisión significativamente con valores muy bajos ($R^2 = .009$; $F = 12.82$; $p = .040$). De este modo, no se crean modelos con planificación y evaluación. Esto hace que podamos afirmar qué grado de victimización en ambos

fenómenos no es una variable predictora sobre el uso de HHMM.

Como se expuso previamente, a partir de los tres primeros objetivos del estudio habían surgido dos finales que definían un posible modelo planteado. En este sentido, considerando que estamos hablando de un fenómeno que se caracteriza por presentar un carácter cíclico, tras analizar si el grado de cyberbullying y bullying tenían un efecto en el uso de las HHMM, se propuso un efecto inverso; es decir, si la existencia de HHMM podrían tener un poder predictivo directo sobre el grado de implicación como víctima en cyberbullying y bullying. Los datos del análisis de regresión no diseñaba modelos consistentes, por lo que estadísticamente las variables dependientes no pueden ser explicadas por la independiente. Con esto se confirmó que entre estas variables no existen efectos predictores directos, por lo que cabe pensar que, efectivamente, existen otras variables mediadoras en esta relación.

Efecto predictivo entre el uso de estrategias de afrontamiento y las habilidades metacognitivas

Este objetivo bidireccional se desglosó en dos subobjetivos, siendo el carácter predictivo en un sentido (de las HHMM sobre las EEA) y analizándose también a la inversa (determinar si el uso de EEA puede explicar la existencia de determinadas HHMM en el sujeto). En las Tablas 4 y 5 se muestran las predicciones sobre las EEA dicotomizadas mediante el

uso de análisis de regresión logística. Del análisis de la Tabla 4 se extrae que no se crean modelos que incluyan más de una variable independiente, siendo las dimensiones de evaluación y planificación predictoras del uso de determinadas EEA. De igual forma estos modelos presentaban coeficientes de determinación significativos. En nuestro caso, las predicciones oscilaban entre el 2% y el 8%, los cuales, según Cohen & Cohen (2003) se encuentran comprendidos entre valores pequeños. Esto indica que solo del 2% u 8% de la variación en la selección de esas EEA es explicada por esas dos dimensiones de HHMM, cada una en su medida.

Tabla 4.

Pruebas omnibus y ajuste sobre los coeficientes del modelo de predicción de EEA conformado por las HHMM. Número y porcentaje de casos clasificados correctamente en la predicción de dimensiones de EEA

Dimensiones de HHMM	Dimensiones de EEA	Chi-cuadrado (χ^2)	gl	Significativas (ómibus)	R2 Nagelkerke	R2 Cox y Snell	Porcentaje correcto tabla clasificación		
							Esp	Sen.	Tot.
<i>Evaluación</i>	<i>Negación</i>	8.18	1	.004	.03	.02	20.4	92.8	64.0
<i>Evaluación</i>	<i>Adaptación religiosa</i>	19.24	1	.000	.08	.05	11.7	92.3	66.3
<i>Planificación</i>	<i>Uso de alcohol</i>	5.52	1	.019	.03	.02	100	0	78.5

Nota: gl= grados de libertad; p= probabilidad; Esp=especificidad; Sen.= sensibilidad; Tot.=porcentaje global de clasificación correcta

Los componentes de los modelos se muestran en la Tabla 5. Es interesante destacar que la predicción que ejercía planificación sobre el uso de alcohol era negativa, por lo que una mayor presencia de esta habilidad, produce una disminución significativa en la estrategia de afrontamiento considerada

improductiva (Frydenberg, 2008) y evitativa (Perczek et al. 2000). De igual forma, la puesta en marcha de procesos de evaluación predecía el uso de EEA relacionadas con un afrontamiento adecuado (“adaptación religiosa”) y con la evitación (“negación”) según Perczek et al. (2000).

Tabla 5.
Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de selección de las distintas EEA

Dimensiones de HHMM	Dimensiones de EEA	Exp (B) odds ratio	β	ET	gl	p
Evaluación	Negación	1.44	.36	.129	1	.005
Evaluación	Adaptación religiosa	1.81	.59	.140	1	.000
Planificación	Uso de alcohol	-.71	-.34	.147	1	.020

Nota: β =coeficientes de regresión, ET= error estándar de los coeficientes β , gl= grados de libertad; p= probabilidad

Los resultados nos indicaban que se crean modelos con las dimensiones de HHMM que aportan predicciones sobre el uso de EEA. En consonancia con los coeficientes de correlación obtenidos (Nacimiento & Mora-Merchán, 2014), el análisis de regresión por pasos, como puede verse en la Tabla 6, reveló que los valores predictivos más altos se encuentran relacionados con EEA que son productivas en cuanto a la resolución del problema (un valor de predicción de 9% en “Afrontamiento activo”, 11% en “reformulación positiva”, y 33% en cuanto a “planificación”). Todos estos valores se acercan a valores medianos y grandes (Cohen & Cohen, 2003), pudiendo

explicar con el modelo creado por la ecuación casi un tercio de la varianza de la EEA de “planificación”. No obstante, el modelo que se crea únicamente con la dimensión de supervisión, predice el uso de EEA improductivas dentro de la clasificación de Frydenberg (2008), siendo sus valores predictivos muy bajos (4% y 6% de predicción sobre “Autodistracción” y “Aceptación” respectivamente). Todo ello, hace que podamos afirmar que, atendiendo a la clasificación de Frydenberg (2008), parece ser que las HHMM predicen mejor el uso de las EEA que son productivas en la resolución del problema.

Tabla 6.
Resultados derivados de la regresión lineal múltiple para la predicción de EEA con modelos conformados por las HHMM

Dimensiones de HHMM	Dimensiones de EEA	R ² corregida	p (ANOVA)	F	gl (ANOVA)	β (coeficientes tipificados)
Supervisión	Autodistracción	.04	.000	16.52	1, 34	.22
	Aceptación	.06	.000	24.18	1, 34	.26
Evaluación	Afrontamiento activo.	.09	.000	33.90	1, 34	.30
Planificación	Reformulación	.10	.000	22.03	2, 34	Super .18
	positiva					Planif .18
Planificación	Planificación.	.33	.000	86.20	2, 34	Planif .41
Evaluación						Eval .22

En la misma línea, el análisis inverso mostró que el uso de EEA también predice significativamente (aproximadamente 30%) con valores de predicción elevados la presencia de HHMM (véase Tabla 7). Se destaca planificación como la variable con mayor valor predictivo ($R^2 = .34$; $F = 35.98$; $p < .001$), seguida de supervisión ($R^2 = .29$; $F = 36.58$; $p < .001$) y, finalmente, evaluación ($R^2 = .26$; $F = 40.85$; $p < .001$). En este sentido, observando las betas, podemos considerar que los modelos predictivos sobre las HHMM se ajustaban adecuadamente a lo que cabría esperar.

En relación a esto, el aumento de HHMM es explicado por el empleo de EEA productivas, orientadas a la resolución del

problema (“reformulación positiva”, “planificación”, “enfrentamiento activo” y “adaptación religiosa”); así como por la disminución con EEA improductivas (“uso del humor” y “uso de alcohol/ drogas”). Tan solo cabe destacar el aumento de HHMM con el uso de “aceptación” y “autodistracción” que son estrategias improductivas.

Con los modelos que se han constituido por pasos sucesivos se puede explicar un 34% de la varianza de planificación, un 29% de supervisión y un 26% de evaluación. Es decir, en todos los casos los valores predictivos son elevados (Cohen & Cohen, 2003); representando casi un 30% de la varianza de las distintas dimensiones.

Tabla 7.

Resultados derivados de la regresión lineal múltiple para la predicción de HHMM con modelos conformados por las EEA

Dimensiones de EEA	Dimensiones de HHMM	R^2 corregida	p (ANOVA)	F	gl (ANOVA)	β (coeficientes tipificados)
Uso alcohol						Alcohol -.11
Reformulación positiva						Ref.pos .14
Planificación	Planificación	.34	.000	35.98	5,34	Planif. .47
El uso del Humor						Usohum -.10
Aceptación						Acept. .11
Uso alcohol						Alcohol -.13
Reformulación positiva						Ref.pos .14
Planificación	Supervisión	.29	.000	36.58	4,34	Planif. .41
Aceptación						Acept. .13
Afrontamiento activo						Planif. .38
Planificación	Evaluación	.26	.000	40.85	3, 34	Adaprel .14
Adaptación Religiosa						Afrontac .14

En definitiva, podemos afirmar que las EEA productivas son las que presentan un valor explicativo más alto de la existencia de HHMM. De igual forma, la presencia de HHMM explica el uso de EEA

productivas. En ambas direcciones se destacan valores muy bajos o negativos con EEA improductivas y la aparición de estrategias improductivas (aceptación y autodistracción) como predictoras.

Poder predictivo EEA seleccionadas sobre el grado de implicación como víctima (frecuencia)

El modelo que mejor explica el grado de victimización en bullying se conformó por las estrategias de “desahogarse” y “uso del humor”, ambas estrategias no se orientan a la resolución del problema según Frydenberg (2008). Por otra parte, los modelos que mejor predecían el grado de cybervictimización incluían las estrategias de “autodistracción”, “desahogarse” y “reformulación positiva”. En este caso, las dos primeras son estrategias inadecuadas. Sin embargo, el efecto predictivo de la estrategia de “reformulación positiva” puede parecer incongruente. Es decir, no parece lógico que en la predicción de cybervictimización se confirme como

mejor predictivo el uso de la “reformulación positiva” en un sentido positivo. Se tratará este resultado más adelante.

En cuanto al valor predictivo de los modelos, podemos afirmar, como se muestra en la Tabla 8, que las predicciones oscilaban entre el 4% y el 9% para bullying, y valores más altos cercanos a medianos (Cohen & Cohen, 2003) para cyberbullying (entre un 9%-14%). Esto quiere decir, en el caso de bullying que hasta el 9% de la varianza en ser víctima o no, se puede predecir por el modelo propuesto; siendo en cyberbullying un porcentaje más elevado (hasta el 14%). Así, los coeficientes de Nagelkerke y de Cox y Snell presentaban valores mucho más altos que los que podíamos encontrar en la relación inversa en el objetivo 1. Por lo que parece ser que las EEA funcionan mejor como predictoras del grado de victimización en bullying y cyberbullying que al contrario.

Tabla 8. Pruebas omnibus y ajuste sobre los coeficientes del modelo de predicción de Grado de victimización en bullying o cyberbullying conformado por las dimensiones de EEA

Dimensiones de EEA (variables predictoras)	Variable de criterio	Chi-cuadrado (X ²)	gl	Significativas (ómibus)	R ² Nagelkerke	R ² Cox y Snell	Porcentaje correcto tabla clasificación		
							Esp.	Sen.	Tot.
Autodistracción									
Desahogarse.	GradCyber	31.66	3	.000	.14	.09	11.6	98.5	81.0
Reformulación positiva									
Desahogarse.	GradBull	15.14	2	.001	.09	.04	0	100	88.6
El uso del Humor									

Nota: gl= grados de libertad; p= probabilidad; Esp=especificidad; Sen.= sensibilidad; Tot.=porcentaje global de clasificación correcta

Los componentes de los modelos (véase Tabla 9) indican que la variable que más aporta a la explicación del modelo es la “reformulación positiva”, seguida de “desahogarse” y “autodistracción” en cuanto a la predicción del grado de

cybervictimización. En el caso de la victimización en bullying son las estrategias de “desahogarse” y “uso del humor”, en ese orden, las que componen el modelo explicativo.

Tabla 9.

Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de pertenencia al grupo de victimización (bullying o cyberbullying)

Dimensiones de EEA (variables predictorias)	Variable de criterio	Exp (B) odds ratio	β	ET	gl	p
Autodistracción		Autod. .42	Autod. 1.52	Autod. .20		Autod. .039
Desahogarse.	GradCyber	Desah. .39	Desah. 1.48	Desah. .18	1	Desah. .028
Reformulación positiva		Ref.pos .51	Ref.pos 1.67	Ref.pos .19		Ref.pos .005
Desahogarse.	GradBull	Desah 1.57	Desah .45	Desah .22	1	Desah. .041
El uso del Humor		Usohum 2.05	Usohum .72	Usohum .27		Usohum .008

Nota: β =coeficientes de regresión, ET= error estándar de los coeficientes β , gl= grados de libertad; p= probabilidad

Para contrastar la hipótesis sobre la posible mediación de las EEA se utilizó la macro PROCESS (modelo 4, modelo mediacional simple) para SPSS elaborada por Hayes (2013) que permite estimar los *efectos indirectos* en modelos mediacionales, utilizando el método *bootstrapping* (Hayes, 2009). Siendo conscientes de que este análisis no permite que las variables mediadoras sean dicotómicas, se decidió hacer un análisis factorial de componentes principales para saber qué dimensiones podrían construirse con las estrategias de afrontamiento. El análisis mostró que existía una dimensión compuesta por aquellas variables que, según Frydenberg (2008), podemos denominar como “productivas” (incluyendo las de resolución del problema y de referencia social) y otras dimensiones que podrían agruparse en una misma constituyendo un grupo formado por aquellas estrategias “improductivas” (Frydenberg, 2008). El modelo mediacional hipotetizado incluía las siguientes variables: las HHMM, las EEA productivas o improductivas y la victimización en bullying o cyberbullying. El análisis mediacional ejecutado reveló que las EEA productivas e improductivas mediaban la relación entre las HHMM y la cybervictimización, favoreciendo el

incremento de la misma, ya que el efecto indirecto (calculado utilizando 10.000 bootstrap samples) resultó estadísticamente significativo con un valor de β . *efecto indirecto* =.56, $SE=.12$; 95% *CI* [.35, .81] para las EEA productivas y β . *efecto indirecto* =.08, $SE=.04$, 95% *CI* [.01, .18] en el caso de las improductivas.

De este modo, una mayor presencia de HHMM conllevaba un mayor uso de EEA productivas ($\beta =-.03$, $p<.001$) e improductivas ($\beta =-.07$, $p=.003$) y estas, a su vez, se asociaban a un mayor grado de cybervictimización ($\beta =1.85$, $p<.001$ y $B=1.11$, $p=.006$ respectivamente). Por el contrario, el análisis realizado con la victimización en bullying no indicaba mediación de las EEA productivas entre las HHMM y la victimización; pero sí existía con las EEA improductivas. Así, los datos obtenidos permitían afirmar que las EEA improductivas favorecen el incremento de la victimización, ya que el efecto indirecto (calculado utilizando 10.000 *bootstrap samples*) resultó estadísticamente significativo (β *efecto indirecto* =.11, $SE=.06$; 95% *CI* [.03, .29]). Asimismo, una mayor presencia de HHMM conllevaba un mayor uso de EEA improductivas ($\beta =-.07$, $p=.003$) y éstas, a su vez, se asociaban a

un mayor grado de victimización ($\beta = 1.58$, $p = .003$).

Discusión y Conclusiones

El objetivo del presente artículo era poder esclarecer un modelo predictivo en el que las HHMM se incluyeran como un componente cognitivo de las EEA, siendo éstas capaces de explicar el grado de victimización en situaciones de bullying y/o cyberbullying. De esta forma, siendo conscientes del carácter cíclico de la dinámica del acoso, se decidió analizar todas las posibles predicciones entre las variables.

En relación al primer objetivo, el grado de cibervictimización y/o victimización han demostrado presentar un bajo valor predictivo en todos los casos sobre la selección de EEA, destacándose la predicción de variables improductivas frente a las productivas. En este sentido, cabe mencionar que el grado de victimización en cyberbullying presentaba un valor predictivo sobre determinadas estrategias consideradas productivas, aspecto que puede ser debido a la diferencia entre la frecuencia de uso y la capacidad para emplearlas de forma eficaz (Nacimiento & Mora-Merchán, 2014). Este hecho, hace que las víctimas traten de enfrentar las situaciones de acoso empleando distintas estrategias, sin poner en marcha ninguna que sea realmente efectiva.

Acorde con otras investigaciones (Nacimiento & Mora-Merchán, 2014), los

resultados de los objetivos dos y cuatro indicaron que no se hallaban valores predictivos directos entre las HHMM y el grado de victimización en ambos sentidos, descartando la posibilidad de constituir modelos predictivos entre las dos variables. Por lo que, esta relación no se sustenta estadísticamente. Tras estos resultados podemos afirmar que la idea de que existen variables mediadoras en este efecto es esencial, siendo lógico creer que este componente mediador sean las EEA.

Por otra parte, nuestra tercera hipótesis aventuraba que las EEA variarían en función de las HHMM, siendo los sujetos que presentan mejores HHMM los que empleen EEA más productivas. Así, de acuerdo con las afirmaciones de Crespo (2004) y Repetto & Carvallo (2014), las HHMM se presentaban como mejores predictoras del uso de las EEA que son productivas en la resolución del problema según la clasificación de Frydenberg (2008); con resultados acordes en el sentido inverso. Esto es así porque los sujetos que presentan mayores HHMM son capaces de desarrollar un proceso de autorregulación que les permite la selección de las EEA más adecuadas para la resolución del conflicto. Podemos interpretar que la falta de métodos de control cognitivo o autorregulación, puede ser causante de la selección de EEA inadecuadas para la resolución de la situación (López del Pino et al., 2008; Sánchez, Ortega, & Menesini, 2012).

Sin embargo, estos resultados arrojan algunas predicciones que van en contra de lo esperado. En primer lugar, la predicción que ejerce la dimensión de “evaluación” sobre la “negación” puede ser debida a que entrafña relación con la

propia naturaleza del proceso reflexivo que se produce durante la misma. Por ello, es lógico entender que esta estrategia, en caso de existir, aparece tras la situación y durante este proceso de valoración.

En el análisis inverso, el valor predictivo de las estrategias improductivas “aceptación” y “autodistracción” sobre la “supervisión” iría en el sentido contrario a las afirmaciones de Crespo (2004) cuando señala que el uso de los procesos metacognitivos facilita la resolución de problemas. Podemos entender que el resultado nos puede estar señalando una diferencia entre el uso de procesos y el manejo de procesos eficaces. Así, aunque las víctimas utilizan más los procesos de autorregulación (en especial supervisión) esto no quiere decir que los procesos puestos en marcha sean de calidad suficiente para resolver el problema (Nacimiento & Mora-Merchán, 2014). De hecho, un uso elevado de estrategias de supervisión no eficaces pueden llegar a desarrollar en las víctimas pautas de pensamiento rumiativo (Visalli, 2005). Una de las limitaciones del estudio es no haber establecido una diferenciación entre los grupos de no víctimas y víctimas.

En general, salvando algunas excepciones estos resultados confirman las hipótesis planteadas, ya que, se encuentra ligado un mayor uso de los procesos metacognitivos a una forma más eficaz de solucionar los problemas (Dodge, 1980). En este sentido, la presencia HHMM se presenta como un buen predictor de la selección de estrategias productivas; confirmándose con altos valores en el proceso inverso. Esto es, aquellos sujetos que presentan más HHMM, seleccionan EEA que son productivas en la

resolución (Frydenberg, 2008); del mismo modo que la selección de EEA productivas predice la presencia de HHMM.

Los resultados confirmaron la quinta hipótesis, mostrando un incremento significativo en la explicación de la victimización en bullying y cyberbullying cuando se emplean estrategias que se consideran improductivas (Fryenberg, 2008). A su vez, las EEA que han mostrado significatividad en la predicción del grado de victimización en ambos fenómenos (exceptuando la “reformulación positiva”) son estrategias evitativas (Perczek et al, 2000) y que no están orientadas a la resolución de problemas (Fryenberg, 2008). El empleo de EEA evitativas puede relacionarse con la conducta pasiva propia de las víctimas (Olweus, 1993; Perry, Willard, & Perry, 1990; Cowie, 2000; Menesini, Fonzi, Sánchez, & Ortega, 2005). La puesta en marcha de estrategias más desadaptativas por parte de los sujetos que sufren victimización ha sido estudiada por Arce, Velasco, Novo, & Fariña (2014) quienes destacaban algunas como: hacerse ilusiones, autoinculparse, falta de afrontamiento o reducción de la tensión, reservarlo para sí, falta de búsqueda de apoyo social y un mayor uso del apoyo espiritual. Lo mismo sucede en los estudios de Cowie (2000), Smith, Shu, & Madsen (2001). Existe una excepción y es que parece incongruente que en la explicación de victimización en cyberbullying se confirme como mejor predictivo el uso de la “reformulación positiva” en un sentido positivo, ya que es una estrategia considerada como productiva. Una de las causas es que puede deberse a la consideración de la propia estrategia. Es decir, los ítems que componen esa dimensión hacen alusión a componentes

evitativos, por lo que es lógico entender que esta estrategia, tal y como está formulada en este instrumento, puede no ser una estrategia productiva.

En definitiva, los resultados concluyen que los sujetos que emplean estrategias que no están centradas en la gestión del problema sufren victimización en mayor medida que aquellos que no; siendo el uso de EEA no productivas un buen predictor de la victimización en ambos fenómenos. Podemos afirmar el papel mediador de las EEA entre las HHMM y la cybervictimización y/o victimización. En este sentido, la única excepción es la de falta de predicción sobre el uso de estrategias productivas en el caso de la victimización en bullying. Esto está relacionado con la influencia de las variables de sexo y edad, ya que cuando no se controlaban estas variables sí se obtenían resultados significativos. Por ello, puede que el efecto que tienen el sexo y la edad en esta relación sea determinante.

En cuanto al sentido de la predicción positiva resultante en todos los casos en el efecto indirecto obtenido, es lógico pensar que está relacionada con la transformación de la variable mediadora de EEA. Para poder incluirla en el análisis con PROCESS, se transformaron en medias de las dimensiones obtenidas en el análisis con componentes principales. Esto hizo que, por ejemplo, dentro de la dimensión de le EEA “productivas”, nos encontrásemos con variables como “autodistracción”, que tienen un fuerte componente social, pero que puede que no sea productiva; o “reformulación positiva”, cuyas ambigüedad en la definición del instrumento puede llevar a equívoco en cuanto a su efectividad. Por ello, la inclusión de determinadas EEA en los

modelos puede afectar al sentido en el que las variables se relacionan entre sí.

Finalmente, los resultados indican que las HHMM son un componente esencial que puede ayudar en la reducción o el cese de la victimización (Crespo, 2004; Hunter, Mora-Merchán & Ortega, 2004; Mora-Merchán, 2006) de forma indirecta (mediada por las EEA consideradas conductualmente). De este modo, las HHMM deben determinar la selección de EEA y estas últimas (en función de si se seleccionan las productivas o improductivas) son las que afectan directamente al grado de victimización en bullying (Nacimiento & Mora-Merchán, 2014) y más aún en cyberbullying. Por ello, aunque de forma indirecta y mediada por las EEA, las HHMM pueden ayudar a reducir la victimización (Crespo, 2004; Mora-Merchán, 2006) en ambos fenómenos.

El estudio aportó también nuevos planteamientos a nivel práctico. Su relevancia radica en gran medida en que supone grandes avances e implicaciones para la práctica educativa y el desarrollo de medidas preventivas de acoso escolar centradas en la propuesta de configuración de programas basados en el desarrollo y la mejora de la Metacognición. Estas habilidades se han mostrado como un factor clave en la selección de EEA y, por tanto, una propuesta de intervención que focalice su actuación en el desarrollo y mejora de estas habilidades con un factor de protección ante estos fenómenos.

En cuanto a las limitaciones del estudio, debemos destacar que la conformación de los grupos (“víctimas” y “no-víctimas”) se ha basado en un criterio de frecuencia, hecho que si bien puede contribuir a configurar empíricamente

la población sobre la que se realizan los análisis ofreciendo una información ajustada, podría repercutir en la potencia de las conclusiones obtenidas, así como en su generalización.

Otras limitaciones están relacionadas con las medidas utilizadas para evaluar a los sujetos. El instrumento de metacognición empleado fue de creación propia y su fiabilidad y validez se han confirmado en varios estudios, pero aún no ha sido publicado. No obstante, el hecho de que la planificación como EEA siempre correlacione y muestre predicción de forma inversa con el proceso de HHMM de “Planificación” aporta claros indicios de mayor fiabilidad y validez a nuestro Inventario de HHMM.

Asimismo, el desarrollo de un método selectivo de encuestas donde la técnica de recogida de datos ha sido la cumplimentación de un cuestionario por parte de la muestra, ha restringido la posibilidad de respuesta en aspectos abstractos como la metacognición, hecho que puede dar lugar a la pérdida de información relevante. Consideramos que en futuros estudios los datos se enriquecerían más con una metodología que combinase esta técnica con la observación directa, es decir, el desarrollo de metodologías cuasiexperimentales.

Agradecimientos

El presente trabajo de investigación fue realizado dentro del proyecto “Sexting,

Cyberbullying y Riesgos Emergentes en la Red: Claves para su Comprensión y Respuesta Educativa (EDU2013-44627-P)”.

Referencias

- Alandette, Y. & Hoyos, O. (2009). Representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares. *Psicología desde el Caribe*, 44, 1-25.
- Alderete, A. (2006). Fundamentos del Análisis de Regresión Logística en la Investigación Psicológica. *Evaluar*, 6, 52-67.
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M., & Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104.
- Betancourt, M., & Londoño, C. (2017). Factores sociodemográficos y psicosociales que diferencian la conducta prosocial y el acoso escolar en jóvenes. *Informes Psicológicos*, 17(1), 159-176. Doi: <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a09>
- Blais, J.J., Craig, W.M., Pepler, D., & Connolly, J. (2007). Adolescents Online: The importance of Internet Activity Choices to Salient Relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), 522-536. Doi: 10.1007/s10964-007-9262-7.
- Brighi, A., Ortega, R., Scheitauer, H., Smith, P.K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V. & Del Rey, R. (2012a). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)*.

- University of Bologna, Unpublished document.
- Brighi, A., Ortega, R., Scheitauer, H., Smith, P.K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V., & Del Rey, R. (2012b). *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)*. University of Bologna, Unpublished document.
- Carver, C.S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the BriefCOPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Cohen, J. & Cohen, P. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in schools. *Aggressive behavior*, 26, 85-97
- Crespo, N. (2004). La Metacognición: Las Diferentes Vertientes de una Teoría. *Revista Signos*, 33(44), 97-115.
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perceptions. *CyberPsychology & Behavior*, 11, 217-223.
- Dodge, K. (1980). Social cognition and child aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping. Advances in Theory, Research and Practice*. London: Taylor & Francis Group.
- Giménez, A. M. (2015). *Cyberbullying: análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado*. (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia. España. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/46049>
- Gradinger, P., Strohmeier, D., Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217, 205-213.
- Haller, E., Child, D. & Walberg, H.J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis. *Educational researcher*, 17(9), 5-8.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication monographs*, 76(4), 408-420.
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York, NY: The Guilford Press
- Henao, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychologica*, 4(2), 161-177.
- Houter, A. (2012). *Reactieve en Proactieve agressie: invloed van cognitieve factoren, persoonlijke aspecten en sociale factoren*. (Tesis no publicada). Leiden University. Netherland.
- Hunter, S.C., Mora-Merchán, J.A., & Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping-strategy use in the victims of bullying. *Spanish Journal of Psychology*, 7, 3-12.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 257-268.

- Josephson, W. L., & Pepler, D. (2012). Bullying: a stepping stone to dating aggression?. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 24(1), 37-47.
- Kristensen, S.M. & Smith, P.K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Lanzillotti, A., & Korman, G. (2014). Cyberbullying, características y repercusiones de una nueva modalidad de maltrato escolar. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60(1), 34-40.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Nueva York: Springer Publishing Company, Inc. Ed. Española (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca, S. A.
- López, C., Sánchez, A., Pérez, M. & Fernández, M. (2008). Impulsividad, Autoestima y Control cognitivo En la agresividad Del adolescente. *EduPsykhé. Revista De Psicología y Educación*, 7(1), 81-99.
- Martín, E. & Marchesi, A. (1990). Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación 3. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Medel, G., Vilanova, S., Biggio, C., García, M., & Martín, S. (2017). Estrategias meta-cognitivas y concepciones sobre el aprendizaje en la formación inicial de profesores universitarios del área de ciencias exactas y naturales. *Informes Psicológicos*, 17(1), 35-51. Doi: <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a02>
- Menesini, E., Fonzi, A., Sánchez, V., & Ortega, R. (2005). Strategie di coping e valutazione degli esiti in un contesto di bullismo. *Rassegna di Psicologia, monográfico "Regolazione delle emozioni e relazioni tra pari"*, XXII, 2, 69-84.
- Miller, S.M. (1980). When is a little information a dangerous thing? Coping with stressful life-events by monitoring vs. blunting. En S. Levine y H. Ursin (eds.), *Coping and Health* (pp. 145-169). Nueva York: Plenum Press.
- Mora-Merchán, J.A. (2006). Coping Strategies: Mediators of Long-Term Effects in Victims of Bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud || Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 15-25.
- Nacimiento, L., & Mora-Merchán, J.A. (2014). El uso de Estrategias de Afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de Bullying y Cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 121-129
- Nacimiento, L., Rosa, I. & Mora-Merchán, J.A. (2012). *Inventario de Habilidades Metacognitivas*. Departamento de psicología evolutiva y de la educación, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we Know and what we can do*. Oxford, UK; Cambridge, USA: Blackwell.
- Paul, S., Smith, P. K., & Blumberg, H. H. (2012). Revisiting cyberbullying in schools using the quality circle approach. *School Psychology International*, 33(5), 520-532.

- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D.J., McGuckin, C., Sevcikova, A., Tsatsou, P., & Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283-292.
- Perczek, R., Carver, C.S., Price, A.A., & Pozo-Kaderman, C. (2000). Coping, Mood, and Aspects of Personality in Spanish Translation and Evidence of Convergence With English Versions. *Journal of Personality Assessment*, 74(1), 63-87.
- Perry, D., Williard, J. & Perry, L. (1990). Peers' Perceptions of the Consequences that Victimized Children Provide Aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.
- Platero, R. (2010). Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas. *LES Online*, 2(2), 35-51. Recuperado el 10 de septiembre de <http://www.lespt.org/lesonline/index.php?journal=lo>
- Quintana, A., & Ruiz, G. (2013). *Panorama de la investigación del bullying y cyberbullying en el Perú y el mundo*. En Carozzo, J. C. (coord). Del conflicto al acoso escolar. En J. C. Carozzo (Comp.), *Bullying. Opiniones Reunidas* (pp. 165-188). Perú: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Redondo, J., Luzardo, M., & Rangel, K. (2016). Ciberagresión: un estudio sobre la prevalencia en estudiantes universitarios Colombianos. *Informes Psicológicos*, 16(1), 85-99. Doi: <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n1a05>
- Repetto, E. & Carvallo, R. (2014). La orientación metacognitiva y el desarrollo de la autoestima: evaluación del "programa de estrategias metacognitivas para el desarrollo humano"- Metacognitive guidance and development of self-esteem: evaluation of the" program of human development. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14(1), 17-40.
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14(4), 441-455.
- Rodríguez-Castañeda, M., Penagos, G., Reyes, Y., Rodríguez, M., & Gantiva, C. (2013). Ansiedad, depresión y estrategias de afrontamiento en adolescentes víctimas de explotación sexual. (Tesis de licenciatura), Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia.
- Roth, S. & Cohen, J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813-819. doi: 10.1037/0003-066X.41.7.813
- Sanabria, M., Villanueva, C. & García, M. (2007). Conductas de indisciplina, acoso y violencia en 1º y 2º de E.S.O. *Libro-revista AEOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18, 189-200.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de psicología*, 28(1), 71-82.
- Schenk, A.M., & Fremouw, W.J. (2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. *Journal of School Violence*, 11(1), 21-37. doi:10.1080/15388220.2011.630310.

- Šleglova, V., & Cerna, A. (2011). Cyberbullying in Adolescent Victims: Perception and Coping. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 5(2), article 1. Retrieved 29th July 2013 from <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2011121901&article=1>
- Smith, P. K., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332–352). New York: Guilford
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Sprague, J., Verona, E., Kalkhoff, W., & Kilmer, A. (2011). Moderators and Mediators in the Stress-Aggression Relationship: The Role of Executive Function and State Anger. *Emotion*, 11, 61-73.
- Visalli, U. O. (2005). *Aspectos psico-sociales del conflicto, mediación escolar y maltrato entre iguales (bullying) en centros educativos*. Recuperado el 12 de febrero de 2012 de <http://dspace.ubu.es:8080/trabajosacademicos/handle/10259.1/67>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21.